

## ETIOLOGIA DE LA ENSEÑANZA

Un maestro que enseña, un alumno que aprende y una acción educativa, mirada desde uno u otro como enseñanza o aprendizaje, componen sencillamente los elementos integrantes del fenómeno didáctico.

Pero esta observación somera se complica desde el momento en que quieren medirse los influjos del docente y del discente en el resultado final, y a la vez entran en juego diversas actividades psíquicas por ambas partes, para no hablar de las últimas causas metafísicas. Ello nos invita a dividir, para mejor comprender, el problema en sus aspectos empírico o fenomenológico y filosófico, bien entendido que sobre el primero habrá que fundamentar el segundo, siendo luego éste, en definitiva, la explicación de aquél.

Hablamos de enseñanza (*insignare*), en lugar de educación (*educare, educere*), por el doble carácter restrictivo a la espiritualidad y alteridad que le imprime el uso, más aún que la etimología. También cuenta, empero, la instrucción (*instruere*) como factor indispensable de la enseñanza y de la educación, a pesar de que, en sí misma, pueda ser indiferente a un ideal educativo o a un procedimiento didáctico. En todo caso, nuestra enseñanza se supone siempre educativa por el fin, instructiva por los medios y comunicativa por naturaleza.

\* \* \*

Sin pasarnos de críticos, pero aspirando a serlo, hemos definido la enseñanza como comunicación y recepción de un contenido espiritual entre dos personas. Por lo que toca al proceso comunicativo inicial, fenomenológicamente hablando, sólo implica problemas de aptitud y de métodos, más o menos adecuados, según las conclusiones de la Metodología didáctica o de la Psicotecnia.

En cambio, la receptividad de la enseñanza sugiere inme-

diatamente una pregunta, a la que ha respondido ya la moderna Pedagogía: ¿Es suficiente una mera recepción? O dicho de otro modo: ¿Hasta qué punto ha de prestar el alumno su colaboración? Cuídese, en previsión y de momento, no esquematar demasiado el fenómeno educativo, de índole espiritual, o extralimitar intervenciones que fundamentalmente son distintas (1).

Lo primordial, orillando modalidades accidentales, es, a fin de cuentas, que haya alguien que enseñe, alguien que aprenda y algo que se enseñe y aprenda. Esto encierra, sin embargo, un supuesto indemostrado, a saber: la posibilidad de la enseñanza. Mas cabalmente es lo que no necesita demostrarse, porque una experiencia tan antigua y general como la humanidad misma lo atestigua sin ambages.

Siendo, pues, posible, por real, la enseñanza, preguntaríamos con aparente remedo kantiano: ¿Cómo es posible? Aquí se autoriza un gesto de extrañeza al lector profano, ya que no al profesional, y se le advierte de la primitiva admiración de los filósofos frente al cómo son las cosas, muchos siglos antes de que se hablara de juicios sintéticos *a priori* en Koenigsberg.

Cómo es posible, dado que lo sea, quiere decir aquí hender la corteza de un ente, físico o inmaterial, para acercarse a su núcleo o naturaleza íntima. No aspiramos, por tanto, nosotros, a averiguar el *cómo* de las cosas, caminando tras de Kant por el *cómo* del conocimiento, aunque vayamos a aquél, efectivamente, conociendo.

Y conocemos, en primer lugar, que en el hecho didáctico hay, sobre todo, comunicabilidad, y ésta es posible por dos condiciones necesarias: tendencia social e interacción psico-somática.

La versión aristotélico-tomista del hombre como animal *social* no ha sido desmentida, con fundamento al menos, por la Filosofía posterior. Y si bien Tomás Hobbes montó su estatismo absoluto sobre el concepto de un hombre *antisocial*, y Juan Jacobo Rousseau explicó la hipótesis de su democratizante contrato por el hombre *asocial*, ninguno de ellos acertó a apuntalar firmemente lo que no pasaba de un castillo de naipes.

Con efecto, la afirmación del hombre como ser social viene

---

(1) Cfr. EMILE PLANCHARD: *La Pedagogía contemporánea*. Traducción esp. de Victor García Hoz (Madrid, 1949).

dada por la naturaleza, que nos vinculó a la sociedad ya desde el nacimiento, y aun nos declara radicalmente incapaces de conseguir por esfuerzos aislados la perfección adulta. «El ser que no puede vivir en sociedad... —subraya Aristóteles—, o es un bruto o un dios» (2). Individuo o sociedad, según eso, no son dos cosas antitéticas, sino, por el contrario, dos meros aspectos o consideraciones de un mismo ser humano. Ni el hombre individual ni el hombre social coexisten independientemente; sólo existe el hombre concreto que es a la vez social, y no puede poseer, en sentido pleno, una cualidad sin la otra.

En el ámbito de la familia, primera y necesaria sociedad para la vida humana, brota, por así decirlo, el germen de la enseñanza como función social, cuando el niño recibe una especie de complemento a su génesis, adiestrándosele inicialmente, con ayuda del instinto, y bajo una acción educadora.

Uno de los medios, el principal, sin duda, del que se valdrá el educador para imbuir en la psique infantil las primeras normas y conocimientos, es, evidentemente, el lenguaje. Producto, al comienzo, de mecanismo mimético, o de urgencia expresiva tal vez, el niño concluye por hablar un día. Mas para entonces iba registrando ya, a su manera, muchas palabras que él no sería aún capaz de pronunciar. Poco sabemos, en realidad, sobre el origen del lenguaje en la humanidad y en el individuo. Al menos no acaban de ponerse de acuerdo los autores (3). En cuanto al último, bien valdría la pena un mayor esmero, de forma que no se dijera, sin más, que el niño empieza por tener ideas generales, luego concretadas —cuando se trata acaso de imágenes concretas, aunque imprecisas y pobres—, ni se pretenda relacionar biunívocamente su lenguaje, todavía inseguro, con un orden gramatical riguroso —nombre sustantivo, verbo, adjetivo...—, no siempre indicador de sus progresos lógicos.

A pesar de lo cual, queda en pie la importancia cardinal del lenguaje en toda enseñanza, como vehículo de la misma y exponente social indiscutible. Su análisis fenomenológico, tal como lo expone, por ejemplo, Brunner, nos introduce ya inmediata-

(2) ARISTÓTELES: *Política*. Lib. I, c. 1.

(3) Cfr. GEORGE DUMAS: *Traité de Psychologie* (París, 1924). T. II, c. III: JOSÉ FRÖBES: *Tratado de Psicología empírica y experimental*. Trad. esp. de José Antonio Menchaca (Madrid, 1944). T. II, c. VI.

mente en la segunda condición previa de la comunicabilidad, a saber: la interacción psico-somática (4).

Justamente el hablar —con su descomposición en un *yó* que habla, un *tú* que entiende y aun a veces un *ello*, diverso del *yó* y del *tú*, al que ambos se refieren— nos suministra, aparte su valor gnoseológico realista, el mejor argumento para derrocar a todo paralelismo psicofísico. En efecto, si el locutor habla, como por lo común ocurre, para comunicar algo a otro, y expresa, como sucede a menudo, no ya sus propios sentimientos o apetitos, sino simplemente conceptos o ideas, por fuerza ha de haber una cierta interacción psicosomática entre la inteligencia espiritual y el mundo sensible de los sonidos verbales. Todavía más, puesto que hay un auditor que escucha y entiende lo hablado, ha de producirse en él un fenómeno inverso, pero no menor índice de relación sensitivo-intelectual.

Semejante intercambio noético entre los hombres, avalado por la experiencia en el medio social, suprime todo obstáculo psicológico a la comunicabilidad y auténtica comunicación educativa, dejando tan sólo irresolutos los problemas didácticos de la Metodología, algunos de los cuales rozaremos apenas.

\* \* \*

Si la enseñanza, como en un principio insinuamos, consiste en la transmisión desde el profesor al alumno de cierto catálago cognoscitivo, y el aprendizaje en la asimilación por el alumno de los conocimientos transmitidos por el profesor, es justo demos cabida en nuestra especulación sobre el fenómeno didáctico a los tres elementos integrantes aludidos.

Maestro, preceptor, profesor, educador... —no faltan tanto las palabras cuanto el significado íntegro—, es por lo menos el representante oficioso de la sociedad ante el educando. Por eso nuestras exigencias habrán de ser muy grandes, casi ilimitadas, para con el maestro (5). Y se pregunta, una vez más: ¿Cómo es ello posible?

(4) Cfr. A. BRUNNER: *Die Grundfragen der Philosophie* (Berlín, 1933). Trad. esp. de Joaquín Iriarte, bajo el título de *Ideario filosófico* (Madrid, 1940).

(5) Cfr. VÍCTOR GARCÍA HOZ: *Sobre el Maestro y la Educación* (Madrid, 1944).



Teóricamente, y sin incurrir en las contradicciones de Rousseau, se concibe un educador ideal, al que se acerquen más o menos los hombres de carne y hueso que en la sociedad se dedican profesionalmente a la enseñanza. Entre éstos habremos de elegir un modelo para que el niño lo imite, y a la par un sabio para que el ignorante aprenda de él.

Pero esta ideal o real aptitud educadora, ¿no implica un conjunto de facultades y aun actividades mínimas? Pudiera hacerse aquí un recuento de ellas, aun a riesgo de omitir, involuntariamente, alguna. Quede para los tratadistas de Pedagogía, mientras señalamos lo prototípico del buen maestro —más psicológica que técnicamente— en la cabalidad óntica y valórica de su persona, creadora de cultura, y en su proyección vocacional a la enseñanza, con un sentido comunicativo para todos, y al propio tiempo dirigido a cada escolar.

Germinales, ciertamente, pero no menos efectivas, han de ser las disposiciones del alumno. Sin su concurrencia, vanos y estériles resultarían todos los esfuerzos educativos. Aquí se entrecruzan dos teorías fundamentales en torno al factor más decisivo de la educación: la naturaleza o la cultura. Se comprende, hasta cierto punto, que admitidos determinados principios psicológicos, el «ingenio» sea más bien temperamento natural en Huarte de San Juan y producto sobre todo de los hábitos en Luis Vives (6). Indudablemente intervienen ambos factores —innato y adquirido— en la enseñanza, pero no aspiramos por ahora a fijar sus proporciones o preferencia.

Tampoco es de este lugar reproducir el cuadro general de partes y aspectos humanos susceptibles de educación, tomado de cualquier libro de Psicología, ni siquiera aludir a los tipos excepcionales de alumnos, deficientes o superdotados, de interés para una clasificación escolar y la consiguiente adaptación metodológica.

Sí, en cambio, queremos hacer constar que el alumno medio atraviesa distintas fases progresivas desde el ámbito familiar, pasando por la Escuela y el Instituto, hasta la propia Universidad. Cuatro tipos de enseñanza, en fin, radicalmente dispares.

(6) Cfr. JUAN HUARTE DE SAN JUAN: *Examen de ingenios para las ciencias* (Madrid, 1930). JUAN LUIS VIVES: *Tratado del alma*. Traducción esp. de José Ontañón (Madrid, s/f).

pese a su común vínculo, y coincidentes con cuatro momentos bio-psicológicos tan diferenciados como la infancia, la niñez, la adolescencia y la juventud. El predominio que en dicha sucesión se observa de ciertas facultades y objetos debe orientar al profesor por varios derroteros o revestir diversas formas educativas (7).

Por último, y encerrándonos aún en los cauces de la fenomenología metódica, hallamos un contenido de la enseñanza cuyo carácter o caracteres esenciales urge declarar.

Puede tratarse, en efecto, de un caudal cognoscitivo, desdoblado en conocimiento de cosas o ejercicio de la propia función cognoscente, según las modalidades herbartiana o rousseauiana. No debe faltar en la educación íntegra una atención continua a la voluntad en el doble aspecto psíquico de firmeza y moral, de rectitud. Y se recomienda también cuidar el tono sentimental de la enseñanza en un sentido artístico, o, por lo menos, simplemente humano.

Si volvemos los ojos de nuevo al contenido total de la posible enseñanza, observaremos que la psique en el hombre tiene dos puntos de contacto, por sus extremos, con la Divinidad y con la Materia. La enseñanza religiosa y la educación física completarán, pues, la estructura del elenco educacional transmisible del educador al educando.

\* \* \*

Tales son los hechos empíricos básicos, fenomenológicamente reducidos, sobre los que se podrá construir una metafísica de la enseñanza, de tipo etiológico. No faltan las actitudes y consideraciones filosóficas en la Historia de la Pedagogía. Más bien fueron su clima originario. Hoy día, en que predomina, sin duda, lo técnico y experimental sobre lo teórico y fundamentante, se oyen con todo, voces de sirena que nos llaman hacia los grandes principios metafísicos para resolver o explicar los problemas pedagógicos.

A tres puntos fundamentales reduce, por ejemplo, Zaragüeta las numerosas cuestiones de la enseñanza: el *sujeto* (ontología

---

(7) M. BARBADO: *Las bases de las diferencias psíquicas* (Madrid, 1941).

pedagógica), los *ideales* (ética pedagógica) y los *medios* (técnica pedagógica). Estando todos ellos necesariamente enlazados, los vínculos, empero, se centran en el primer estudio (8).

La tripartición es, en puridad, pedagógica y grávida a mayor abundamiento. No acertamos, sin embargo, a comprender el fundamento clasificatorio, toda vez que la Ontología no tiene por qué distanciarse de la Etica, como no se cifre ésta en unos valores desprovistos de ontologicidad. Ni tampoco la nomenclatura señala afortunadamente al sujeto humano, cuyo objeto reclamarían la Psicología o Antropología con más derecho que la Ontología. Por eso hemos preferido nosotros unificar los diversos aspectos filosóficos atendibles en la educación bajo la fórmula de etiología de la enseñanza.

Prestos, pues, a elevar al orden metafísico de las causas los datos empíricos observados, nos ocurre incluirlos en la denominación general de actos —camino de hábito—, o acaso mejor en la de acción o movimiento didáctico. Recordemos a este respecto la oportuna definición de Zaragüeta: «La educación es la acción de un espíritu sobre sí mismo o sobre otro, orientada hacia un objetivo ideal, que es su información instructiva y su formación educativa.»

Prescindiendo de las discusiones entre los presocráticos, y centrando nuestra especulación en el concepto aristotélico, aun no superado, del movimiento o cambio como «acto del ser en potencia, en cuanto está en potencia» (9) —o, más sencillamente, actualización de la potencia—, cabe distinguir, en el hecho didáctico, la perfección óntica de un acto, aparte del actor, y la imperfección de una potencia ordenada al acto.

Justamente, al hablar de movimiento suelen aducir los autores ejemplos tan típicos como los de la bellota que deviene encina y el alumno que se hace sabio. Y explican que una y otro tienen sus correspondientes actos o formas sustanciales y accidentales, mas al propio tiempo ocultan sendas potencias para ser algo más perfecto en su línea. Los actos de encina y sabio, en función de los cuales consideramos potencias a la semilla y al niño, constituirán, pues, la perfección óntica a que se ordenan.

---

(8) JUAN ZARAGÜETA: *Pedagogía fundamental* (Madrid, 1943).

(9) ARISTÓTELES: *Física*, III, 1, 201 a.

Pero el mismo cambio parece escurrírsenos como el agua entre los dedos, y cambio equivale, en nuestro caso, a enseñanza o aprendizaje.

Con efecto, hasta aquí hemos puesto los pilares —*sit venia verbo*— del movimiento didáctico; mas ¿cómo tender el puente sobre aquéllos? Vista desde una orilla —el ignorante—, la enseñanza es potencia con dirección al *Acto*, y vista desde la otra orilla —el sabio—, es acto, pero imperfecto, como en general observa Aristóteles (10). Difícilmente se podrá aspirar a mayor inteligibilidad ontológica en la doctrina del movimiento, aun cuando sea cabalmente la piedra de escándalo de Bergson.

Sin embargo, estaba por decir que aún no hemos resuelto nada por lo que afecta a los principios eficiente y final. Y es que en ese humilde quehacer llamado enseñanza o fenómeno educativo, intervienen más elementos que los imprescindibles términos *a quo* y *ad quem*, y que la misma actualización, a saber: el sujeto o sujetos educativos con sus eficiencias y finalidades correspondientes.

Es cierto que la filosofía escolástica, por mediación de Santo Tomás, quintaesenciaba el movimiento en «aquello que se da como intermedio entre la pura potencia y el acto» (11), después de habernos anticipado que «el movimiento no es ente completo, sino camino hacia el ente». Tenemos con esto, si se quiere, en la *via ad ens* una nueva fórmula sintética de la *κίνησις* aristotélica, y hasta hallamos en el aquinate una concepción de la conducta moral hecha *motus*, análogamente al *itinerarium* bonaventuriano, como punto de partida para una interpretación similar de la enseñanza.

Mas en esta última sube de tono la complejidad desde el momento en que no es uno solo el sujeto pasivo-activo, sino por lo menos dos. Ahondando en su causalidad —como es razón y promesa— damos la primacía óntico-formal al discípulo, mientras el maestro se inserta en la etiología educativa como ente actualizador o causa determinante del movimiento, según aquel manido principio de la Escuela: *Nihil reducitur a dactum nisi*

(10) *Ibid*, III, a, 201 b.

(11) SANTO TOMÁS: *In Physicos*, III, lect. 2.

*per ens actu*, versión del aristotélico «lo que se mueve es movido por otro» (12).

Si las cosas pasaran así, tan limpiamente, ya tendríamos el primer esquema de las causas metafísicas en torno a la empirie de la enseñanza. Causas eficientes, el profesor y el alumno en su fase previa. De esta materia, o más bien de su potencialidad, se saca la forma accidental del saber —*educitur de potentia materiae*, es el modismo clásico—, con lo que el alumno, en su fase última, adquiere la forma perfecta. No en balde la fraseología latina *educare plantam vel puellam*, o si se prefiere *educere*, evoca la fórmula escolástica.

Pero el simple hecho de la autoeducación —previsto en el concepto definitorio— compromete no sólo la verdad de nuestro razonamiento, sino aun la de los mismos principios recientemente enunciados. Con todo, autoeducación, en sentido estricto, o autoenseñanza, ya que no una *contradictio in adjecto* es al menos una sinécdoque, y en cuanto a la validez del principio de la abaliedad del movimiento rige, siquiera sea parcialmente, también en los fenómenos vitales. Hay que observar, por lo demás, que el principio únicamente prescribe la provocación por otro del movimiento, no su prosecución inmediata, sin alejarnos incluso de la Física.

Creemos que aquí radica la explicación causal última de los hechos conocidos, y en su virtud hasta pueden fijarse los límites e interacciones mutuas. Si el docente, en realidad, inicia el proceso educativo, es el discente quien, roto el equilibrio, ha de actuar, completando su obra —recuérdese la mayéutica de Sócrates—, hacia el ente perfecto o perfectible.

La Metafísica, pues, aun cuando en el *educitur* parecía desconfiar de la actividad del sujeto, según esta interpretación semeja dar la razón a los activistas en la polémica sobre la intervención de maestro y alumno en el fenómeno de la enseñanza y aprendizaje. Es muy importante, desde luego, que el uno sepa enseñar, pero no lo es menos que el otro se esfuerce por aprender. Quizá por ello mismo, en nuestras lecciones cotidianas, acostumbramos a recomendar, en tono menor, la dosificación de aquel

---

(12) Cfr. L. FUETSCHER, S. I.: *Acto y potencia*. Trad. esp. de Constantino Ruiz-Garrido, S. I. (Madrid, 1948).

esfuerzo, consistente en atender, entender y retener por y para este orden.

Discípulo y profesor son, por tanto, activos, y en su tarea eficientes, claro que en distintas modalidades, desde el punto de vista de la acción, toda vez que la primera es inmanente y la segunda transitiva (13). Aquí se enredarían todavía más las cuestiones metafísicas si pretendiéramos discutir cómo se distinguen la acción y el efecto, o simplemente si se distinguen, como lo resultante y el resultado. Partidarios, como somos, de la economía entitativa, y enemigos de toda complejidad superior a los frutos de ella obtenidos, nos contentamos, en este árido aunque breve camino etiológico, con una postrera alusión a la concurrencia de las causas eficientes.

Suele distinguirse en la cooperación de dos seres la unidad del efecto y la dualidad de la acción. Parece evidente que dos causas actuantes, coordinadas o subordinadas —dos remeros, mano y pluma—, reclaman sendas acciones o actividades y sendos aspectos parciales de un solo efecto. Así ocurre, a lo que creemos, en la enseñanza; ni es preciso acudir a una mayor identificación docto-discente. Queda reservado a la cooperación divina, o concurso de Dios con la criatura, el modo peculiarísimo de resultar unos mismos efecto y acción, toda vez que nada, de uno y otra, puede o debe producirse aisladamente sin deshacer el propio concepto de *concursos*, en este caso imprescindible por principios teológicos y aun filosóficos (14).

Tal vez de todo lo dicho, suficientemente luminoso, no yace en sombra sino la propia *comunicación*, a la que tan importante papel señalábamos en el momento fenomenológico de la enseñanza. Mas téngase en cuenta que dicha comunicación social era admitida, al igual que la interacción psicosomática, como un presupuesto filosófico, demostrado a partir de otros principios generales y con firme base en los hechos empíricos. Nada impide, sin embargo, que dicha comunicación, en su aspecto metafísico, pueda ser considerada como mera acción transitiva, por parte del maestro, recibida en el alma del discípulo. El contenido, en cambio, no interviene en la acción didáctica más que

(13) Cfr. A. PACIOS: *Filosofía de la Educación* (Madrid, 1947).

(14) Cfr. ÁNGEL GONZÁLEZ ÁLVAREZ: *Teología natural* (Madrid, 1949).

como medio lógico de la función docente o resultado último de la discente, y en todo caso a merced de las diversas disciplinas enseñadas o facultades ejercitadas.

Actos y contenidos, recogiendo la terminología psicológica, constituyen las formas accidentales de la vida del espíritu, verdadera forma sustancial éste, y por tanto sujeto, en el hombre de todas las actividades propiamente educativas, al menos de las inmateriales.

\* \* \*

Ocupa un lugar preeminente en el cuadro aristotélico de las causas el capítulo de los fines, y nadie discute en principio que la enseñanza mire a alguno de ellos, habida cuenta del teleologismo propio de la naturaleza humana.

Pero entre los fines posibles —en y para el hombre— cabe distinguir los individuales (desarrollo vital y espiritual), los sociales (familiares, ciudadanos, profesionales) y los religiosos. Sin ir tan lejos de momento, tropezamos con unos objetivos inmediatos, demasiado personalistas, y unos fines remotos coincidentes con las diversas concepciones del mundo y de la vida. A estos últimos hemos de referirnos particularmente, por universales y por supremos, en buena ley de filosofía educativa (15).

No pretendemos agotar la materia enumerando todos los ideales registrados por la historia de la cultura; sí, en cambio, aspiramos a señalar las orientaciones de los mismos en función de nuestra naturaleza. Así, remedando fórmulas viejas, henchidas de licor nuevo, distinguimos como ideales educativos el *homo oeconomicus*, el *homo faber*, el *homo sapiens* y el *homo religiosus*. Al coordinar estos cuatro tipos con el género y la diferencia de la clásica definición aristotélica, los dos primeros se acuestan al lado de la vida animal y los dos restantes a la racionalidad.

Huelga casi recordar, a este propósito, que el hedonismo, en sus formas sensible y espiritual, así como el utilitarismo, en sus diversas modalidades, constituyen fines incompletos y aun contraindicados desde el punto de vista de una enseñanza típicamente racional. Ni Aristipo o Epicuro, antiguos buscadores del

---

(15) Cfr. LOMBARDO-RADICE: *L'ideale educativo* (Milán, 1925).

placer, ni tampoco los modernos utilitaristas Bentham o Stuart Mill, o vitalistas Spencer y Nietzsche, acertaron a calar todo lo endeble de su concepción moral (16).

Por el contrario, la mente equilibrada de Aristóteles vió al hombre en términos de racionalidad no desprovista de pasiones, pero armónicamente dominadora, a diferencia de la rígida razón estoica, descarnada y apática. Entre uno y otro sabio —el aristotélico y el estoico— hay, pues, una distinción sustancial, e indudablemente aquel tipo de filósofo que en el ejercicio de la vida contemplativa halla la suprema felicidad se aproxima al *homo sapiens* más que quien intenta fundirse panteísticamente en una naturaleza racional absoluta.

Sin desconocerse en la filosofía griega el ideal del *homo religiosus*, se orilla con todo comúnmente en la ética o se eleva a las cumbres inaccesibles de la mítica o la mística, como ocurre en Platón y en Plotino. Este ideal, como centro y corona de una especulación moral, se ha hecho patrimonio del Cristianismo. Dentro de él nace y se desarrolla como en su mejor suelo, y una larga teoría de pensadores —San Agustín, Santo Tomás, San Buenaventura, Suárez— nos señalan, con índices de luz, el camino o «movimiento de la criatura racional hacia Dios», el cual, por su ley eterna, «manda conservar y prohíbe deshacer el orden natural» (17).

Como anteriormente dejamos insinuado, el movimiento educativo puede coincidir —en este caso coincide— con un proceso moral, en el que Dios ocupa la montaña de la perfección y el hombre se esfuerza por escalarla con ayudas y medios adecuados. Desde que Herbart propuso una Pedagogía sustentada en la Ética y la Psicología, los fines de que viene hablándose en la educación son predominantemente morales. Nadie se extrañe, pues, de las sendas trilladas por nuestra etiología educativa (18).

Quizá pudiera haberse elevado el problema y las soluciones a un orden más ampliamente metafísico, penetrando por las diversas concepciones del universo, con positivas derivaciones de

(16) Cfr. P. LAPIE: *Morale et Pédagogie* (París, 1927).

(17) SAN AGUSTÍN: *Contra Faustum manichaeum*, XXII, c. XXVII.

(18) Cfr. TH. FRITZSCH: *Juan Federico Herbart*. Trad. esp. de José Rovira Ermengol (Barcelona, 1932).



toda índole, psicológico-social, religioso-moral, artístico-científica y aun económico-vital (19).

De alguna manera, esto mismo han hecho los axiólogos de Baden al estudiar en la escala de valores los diversos hitos educativos con posibilidades realizadoras de cultura y constituyentes de personalidad. La intención de Windelband, por ejemplo, de extender sus atenciones pedagógicas a todos los campos culturales, resulta correcta y digna del mayor elogio. Mas ha de tenerse en cuenta que el educando debe hacerse antes que nada, física y sobre todo espiritualmente, hombre, y la hombría de bien, con razón, goza un prestigio entre las demás hombrías, dado caso que pudieran éstas subsistir sin aquélla.

Por eso preferimos nosotros centrar en la Ética el ideal supremo del educador, eligiendo un prototipo armónico y perfecto de ser humano, de acuerdo con una sucinta observación histórica y su fundamentación racional, lo cual no está reñido con la dispersión de fines implícita en la tabla de valores scheleriana. Y es Max Scheler, cabalmente, quien nos da la pauta de esta solución, toda vez que él no habla del valor moral como uno cualquiera entre los demás valores. Su valoridad parece coincidir con la perfecta jerarquización de aquéllos en el hombre. Por tanto, valen bien lo religioso, lo justo, lo estético, lo verdadero, lo sano y lo financiero, por este módulo subordinativo, pero no al contrario (20).

Nada impide, según esta doctrina, que se eduque primordialmente al alumno para ser un hombre moral, y al mismo tiempo se le dedique a la religión, al arte o a la ciencia, guardando, teóricamente al menos, la jerarquía indicada, aunque se insista en una cierta realización cultural práctica que obtenga por resultado un *homo religiosus*, un *homo artifex* o un *homo sapiens*.

La Ética fundamenta, pues, en cierto modo, y más que nada unifica, la enseñanza educativa. Tan sólo resta ya un último por qué: el origen de todos los bienes y valores, para usar la distinción de Rickert. Como alguien ha dicho, la fuente originaria de todos los valores es Dios. De tal forma —queremos puntua-

---

(19) Cfr. A. MESSER: *Fundamentos filosóficos de la Pedagogía*. Trad. esp. de José Rovira Eimengol (Barcelona, 1933).

(20) Cfr. GEORGES GURVITCH: *Nuevas tendencias de la filosofía alemana* (Madrid, 1932).

lizar nosotros—, que en la mente divina adquieran sustantividad las ideas arquetípicas del bien, la verdad y la belleza.

\* \* \*

Tenemos que concluir, aun cuando las dimensiones de este ensayo —no pequeñas— resulten insuficientes para la estructuración de una Filosofía educativa. Mas nunca hemos soñado con éxitos aleatorios, y jamás nos propusimos rebasar las fronteras del ensayo, con todas las atenuantes de la provisionalidad y todas las agravantes de la síntesis.

Si en algo hemos iluminado los sombríos problemas de la enseñanza, poniendo de relieve sus hechos empíricos, fenomenológicamente reducidos, y ahondando en su etiología filosófica, nos damos por satisfechos. No a todos, quizá, parezca nuestro conformismo a tono con lo menguado de la practicidad. Recuerden los tales, sin embargo, que el interés del filósofo es lo más desinteresado desde el punto de vista práctico, mientras su mente vuela deleitosamente por los cielos de la teoría pura.

A pesar de todo, las conclusiones didácticas presentan un matiz de neta utilidad, habida cuenta de que por muy meticulosos que sean los procedimientos educativos —aparte los problemas de orden eficiente-formal que plantean— deben ponerse al servicio de un objeto y han de tener por lo menos un sentido. Este fin, que no puede ser todavía previsto por el educando, ni arbitrariamente elegido por el educador, habrá de coincidir con un ideal genérico humano, tal como acabamos de proponerlo nosotros.

La actividad del discente, por otro capítulo, adquiere asimismo carta de naturaleza en el fenómeno didáctico, hasta el extremo de que sin ella se haría inútil la intervención docente. No se piense, por el contrario, en una suficiencia autoeducativa, a menos que ésta sea interpretada como un caso límite o como desdoblamiento metafórico de una misma persona. El hecho en sí de la heteroenseñanza se afirma, pues, como perteneciente a la esencia de la cabal educación, y al propio tiempo se considera la acción directa del maestro insustituible frente a la autoeducación y aun a cómodas enseñanzas por correspondencia o por radiofonía.

Se ha dicho, con cierta fortuna, que la mejor pedagogía es un buen maestro; mas no nos olvidemos del discípulo, bueno también en potencia, si aspiramos a que las causas de la enseñanza se conjuguen armoniosamente y se proyecten hacia la perfección óntico-valoral.

LUIS REY ALTUNA

Catedrático de Instituto de Enseñanza  
Media en Pamplona